

Hellekamps, Stephanie

Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des "creation of the self"

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 767-779



Quellenangabe/ Reference:

Hellekamps, Stephanie: Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des "creation of the self" - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 767-779 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107735 - DOI: 10.25656/01:10773

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107735>

<https://doi.org/10.25656/01:10773>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 5 – September/Oktober 1996

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks

Thema: Strukturwandel der Erwachsenenbildung

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses
- 719 ROLF ARNOLD
Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff
- 731 DIETER NITTEL
Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

Diskussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des „creation of the self“

Besprechungen

- 783 ANDREAS FLITNER
Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen
- 785 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens
- 787 FRITZ OSTERWALDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts
- 790 JOACHIM HENSELER
Werner Brill: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. Die „Euthanasie“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre.
Ein Beitrag zur Faschismusforschung und zur Historiographie der Behindertenpädagogik
- 793 DIETMAR LANGER
Helmut Lehner: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik
- 795 ANDREAS GRUSCHKA
Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention

Dokumentation

- 801 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 655 KÄTE MEYER-DRAWE
An Archaeology of the Pedagogical Perspective

Topic: Structural Changes In Adult Education

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT
The Differentiation of Further Education – Problems of institutional and socio-cultural integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS
Vocational Retraining For Women In the New Laender
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS
On the Function of Further Education For Women in the New Laender In the Context of the Process of Transformation
- 719 ROLF ARNOLD
The Concept of the Learning of Interpretation In Adult Education – Outlines of and examples for a constructivist concept of learning
- 731 DIETER NITTEL
The Pedagogization of the Private Sector and the Economization of Public Adult Education – A change of perspective through a biographical approach

Discussion

- 753 ELIYAHU ROSENOW
Postmodern Education In a Liberal Society
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS
Self-creation and Educability. Educational-theoretical approaches to Rorty's concept of the "creation of the self"
- 783 *Reviews*
- 801 *Recent Publications*

Selbsterschaffung und Bildsamkeit

Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des „creation of the self“

Zusammenfassung

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird die Selbsterschaffungstheorie R. RORTYS insbesondere unter dem Gesichtspunkt des Werdens einer kontingenten, differenten Individualität rezipiert. Über den Anknüpfungspunkt an das Kontingenzproblem hinaus sehe ich eine Reihe von Unvereinbarkeiten zwischen dem Begriff der Bildsamkeit und dem Selbsterschaffungskonzept. – Die Rezeption RORTYS in der Erziehungswissenschaft hängt mit der Kritik an Identitätsvorstellungen des Ichs zusammen, gegen die die Kontingenzerfahrung geltend gemacht wird. Indessen gibt es bildungstheoretische Anschlußmöglichkeiten an das Problem der Kontingenz, wie an HERBARTS frühen Texten gezeigt wird.

Der Begriff der Bildsamkeit bezieht sich in der Tradition bildungstheoretischen Denkens zum einen auf das lernende Individuum. Zum anderen bezieht er sich auf die interaktiv vermittelte Situation des pädagogischen Handelns. Diesen Begriff werde ich auf der Folie verschiedener bildungstheoretischer Ansätze erörtern, die sich etwa seit ROUSSEAU hermeneutisch aufeinander beziehen. Den Begriff der Selbsterschaffung werde ich an RICHARD RORTY entwickeln. Selbsterschaffung ist bei RORTY weder sozialwissenschaftlich noch durch die analytische Philosophie fundiert. Vielmehr entwickelt er diesen Begriff insbesondere im Anschluß an die europäische Tradition „bildender Philosophie“ („edifying philosophy“) (RORTY 1980, S. 365 ff.). Die Begriffe der Bildsamkeit und der Selbsterschaffung sind ihrerseits von LUHMANNNS Konzept der autopoiesis zu unterscheiden. Autopoiesis bezieht sich auf alle menschlichen und außermenschlichen Systeme. Darauf gehe ich im folgenden nicht ein. Meine vom Bildsamkeitsbegriff inspirierten Rückfragen an RORTYS Selbsterschaffungskonzept gelten aber auch für LUHMANNNS autopoiesis-Begriff.

I. Die Bewältigung der Kontingenz

RORTY bezeichnet in „Contingency, irony and solidarity“ die Existenz des sich selbst erschaffenden Ichs als kontingent. Damit drückt er aus, daß das moderne Individuum den Sinn seiner Existenz für sich selbst entwerfen muß. Dies verweist auf RORTYS doppelsinniges Verständnis von Kontingenz. Zum einen bedeutet Kontingenz für ihn so etwas wie „leere Freiheit“ und „in die Freiheit geworfen sein“. Das Individuum antwortet auf die Erfahrung des „Geworfenseins“ mit seinem Bemühen um „ein selbstgeschaffenes, autonomes menschliches Leben“ („a self-created, autonomous, human life“) (RORTY 1991, S. 12; 1989, S. xiv). Dies Bemühen sei gleichbedeutend damit, „sich mit der blinden Prägung

zu versöhnen, die der Zufall ihm gegeben hat, sich durch Neubeschreibung dieser Prägung in Ausdrücken, die, wie marginal auch immer, doch seine eigenen sind, ein Selbst zu schaffen“ (RORTY 1991, S. 83).¹ Moderne Individuen finden sich in einer bestimmten gesellschaftlichen Kultur vor, deren Gepflogenheiten, Umgangsformen und besondere Sprechweisen ihnen vorgegeben sind. Das kontingente Individuum kann sich zu dieser Tatsache entweder nachahmend verhalten: Es bleibt dann in der Sprechweise, in dem „Vokabular“ stecken, in dem es aufgewachsen ist. Das sogenannte „Vokabular“ steht für die Gesamtheit des bewußten Verhaltens und für die sprachliche Selbstverständigung über die Befindlichkeit eines Individuums in der Welt. In dem Vokabular seiner Umgebung steckenzubleiben heißt deshalb: Das Individuum transzendiert die Gepflogenheiten, Normen und Regeln seiner alltäglichen Umgebung nicht. Indem das Individuum das Gegebene einfach übernimmt, läuft es aber Gefahr, kein eigenes Selbst zu werden. Wenn das Individuum sich nicht selbst zu einer eigenen Sprache der Selbstverständigung über seine Lebensführung durchringt, läßt es sich von anderen bestimmen. Dann verfehlt es das Versprechen, das in der Kontingenz als leerer Freiheit enthalten ist: das Versprechen, sich selbst zu etwas machen zu können und sein eigenes Selbst zu erschaffen.

Das Ich der Selbsterschaffung hingegen nutzt die Möglichkeiten der leeren Freiheit. Es versucht, die Muster der Gesellschaft zu überschreiten, in der es lebt. Mehr und etwas anderes zu sein als jemand, der eine fertige Rolle übernimmt, bedeutet, durch „Neubeschreibung“ („redescription“) seine Individualität zu generieren. Neubeschreibung ist zwar zunächst eine sprachlich vermittelte Tätigkeit. Es geht RORTY dabei aber um mehr als den originären und individuellen Selbstausdruck der Rede. Eine Person, die sich selbst und ihr Leben beschreibt, faßt damit ihr *Selbstverständnis* von ihrer eigenen vergangenen und gegenwärtigen Existenz zusammen. Indem wir unser Selbstverständnis treffender und verdichteter ausdrücken, werden wir zu tieferen und verdichteteren Erfahrungen und Gedanken fähig (RORTY 1988, S. 55). Neubeschreibung steht damit für den Entwurf einer individuellen Lebensführung. Als individuelle Selbstverständigung kann Neubeschreibung die Form ästhetischer Spiegelung, Brechung und Neuschöpfung haben. Oder auch die begriffliche Form des Sich-erklärens, der Rechtfertigung im nichtwertenden Sinn gegenüber sich selbst.

Die Art und Weise, in der eine Person sich selbst neu beschreibt, bleibt indessen kontingent. Dies führt auf die *andere* Bedeutung, die RORTY dem Begriff der Kontingenz gibt. Für den Akt der Überschreitung auf den eigenen kreativen Lebensentwurf hin gibt es keine Rechtfertigung durch eine als wahr erkannte Theorie oder einen wahren Glauben. Damit ist gemeint, daß der Prozeß der Selbsterschaffung über kein metaphysisches, religiöses oder sonstiges transzendentes Sicherheitsnetz verfügt. Es ist überflüssig, so argumentiert RORTY, auf eine Wahrheit zu verweisen, die jenseits unserer Wirklichkeit, unserer Lebensformen und unserer sprachlichen Selbstverständigung über diese Wirklichkeit existiere. Denn wir können eine solche Wahrheit, sei dies eine Wahrheit des Kos-

1 “We shall see the conscious need of the strong poet to *demonstrate* that he is not a copy or replica as merely a special form of an unconscious need everyone has: the need to come to terms with the blind impress which chance has given him, to make a self for himself by redescribing that impress in terms which are, if only marginally, his own” (RORTY 1989, S. 43).

mos oder Gottes oder des immanenten Telos der Geschichte, nicht beweisen. Freilich können wir das Gegenteil, also die Nichtexistenz einer „Wahrheit dort draußen“, ebensowenig beweisen (RORTY 1991, S. 23). In diesem Sinn bleibt jede Begründung eines individuellen Lebensentwurfs zirkulär. Ich erschaffe mein Leben in *dieser* Weise, weil *ich so bin*, daß ich diese Existenz wählen möchte. Und weil ich diese Existenz so wähle, *werde* ich die, die ich bin. Die Einsicht darin, daß uns nur zirkuläre Begründungen bleiben, um unser Selbst zu rechtfertigen, ist das Wissen und die Empfindung *universaler* Kontingenz. Damit ist gemeint, daß es keine *Gewißheit* eines letzten Telos, einer insgesamt vernünftigen Ordnung oder ersatzweise der Vernunft in der Geschichte gibt. – In der Erziehungswissenschaft unterscheidet neuerdings KÄTE MEYER-DRAWE die beiden Hinsichten des Verlustes eines universalen Telos bzw. eines sozialen Telos, wenn sie schreibt: Die Subjekte sind „nicht mehr durch eine teleologische Ordnung oder durch einen bestimmten gesellschaftlichen Stand festgelegt“ (MEYER-DRAWE 1993, S. 195 f.). Beide Formen der Kontingenz sind nicht auseinander ableitbar. Am Ende der hier vorgetragenen Überlegungen werde ich nach dem Verhältnis beider zueinander fragen.

Die Kontingenz der Welt charakterisiert die Moderne ebenso wie die soziale Kontingenz des Individuums. Das heißt: Die Unmöglichkeit, die eigene Existenz in einer als wahr gewußten Ordnung zu verankern, gehört zur modernen Existenz hinzu. In diesem Sinn kann die Situation der Kontingenz nicht überwunden werden. Die Neubeschreibung, durch die ein Individuum ein Selbst gewinnt, bleibt davon nicht unberührt. Genauer: Das Individuum, das sich um seine Selbsterschaffung bemüht, bleibt seinen eigenen Selbstverständigungen gegenüber mißtrauisch. Die von RORTY „Ironikerin“ genannte Person nimmt mit ihren Neubeschreibungen ihre eigenen Lebensentwürfe nie ganz ernst. Sie bleibt sich selbst gegenüber distanziert, weil sie ihr jeweiliges „abschließendes Vokabular“ („final vocabulary“) schon verschiedentlich verändert hat. Ihre Neubeschreibungen drücken nämlich immer nur ihr jeweils gegenwärtiges Selbstverständnis aus. Sie sind also einerseits die vorläufige Zusammenfassung einer individuellen Lebensgeschichte. Andererseits weiß die Ironikerin, daß sie für ihre jeweiligen Neubeschreibungen keine Letztbegründungen reklamieren kann. Dies schließt das Bewußtsein darum ein, daß die eigene Neubeschreibung einer anderen oder vielen anderen gegenübersteht. Insofern hat die Ironikerin teil an einer „pluriformen Kultur“, wie FRIEDA HEYTING sagt (HEYTING 1992, S. 289). Die Ironikerin weiß, daß die Fragen und Antworten an die eigene Lebensführung keine universelle und nicht einmal für sie selbst dauerhafte Gültigkeit beanspruchen können. Die Suche nach dem originären Selbstausdruck bedeutet somit zugleich die Annahme der sozialen und universalen Kontingenz des Ichs, die Hinnahme der Kontingenz und die freie Begründung einer Existenz, von der das Ich sagt: So wollte ich es. Dadurch *bewältigt* das Selbst die Situation der Kontingenz.

Mit der Kontingenz der Freiheitsidee geht die Kontingenz der modernen Sozialordnung einher. Ungeachtet der historisch früheren Ansätze, in denen das Autonome des „Ich denke“ – „ich kritisiere“ zur Geltung gebracht wurde oder der Gedanke von etwas Universellem, ist die Entscheidung für die Durchsetzung der modernen Ordnung erst in der Französischen Revolution gefallen.² Seitdem gehört es zum Selbstverständnis der modernen politischen Akteure,

daß gesellschaftliche Institutionen ihrer eigenen sozialen Phantasie gemäß eingerichtet werden. Das bedeutet, daß die modernen Sozialordnungen ebenso ohne Vorgaben geschaffen werden wie das Selbst der Personen. Insofern werden sie als „Experimente der Zusammenarbeit“, als kollektive Akte selbsttätiger sozialpolitischer Erfindungen verstanden (RORTY 1988, S. 111).

II. Bildungstheoretische Ansätze – Unterschiede zum Konzept der Selbsterschaffung

Im bildungstheoretischen Denken ROUSSEAUS, KANTS, SCHLEIERMACHERS und anderer lassen sich ähnliche Motive finden wie bei RORTY. Freiheit und die unbestimmte Fähigkeit zur Selbsttätigkeit bilden die Voraussetzungen für die Selbstbestimmung des bildsamen Individuums zu einer nicht vorgegebenen Lebensführung. Diesem Verständnis des Individuums entspricht das Postulat der Etablierung einer gesellschaftlichen Ordnung, deren dynamische Gerechtigkeit die vielfältigen Lebensführungen der Individuen zuläßt und befördert.

Indessen endet hier vorläufig die Parallele zwischen RORTYS Selbsterschaffungstheorie und den genannten bildungstheoretischen Ansätzen. Weder ist *erstens* der Prozeß der Selbsterschaffung mit den Akten der Selbstbestimmung des bildsamen Individuums gleichbedeutend. Noch haben *zweitens* die Person der Selbsterschaffung und die sich bildende Person dasselbe Verständnis von Moralität. Auch wird *drittens* die Dichotomie des Privaten und des Öffentlichen anders bestimmt. Schließlich bestehen *viertens* Differenzen hinsichtlich des Rückgriffs auf universelle Begründungsmuster.

Erstens: Selbsterschaffung ist eine autonome Leistung. Jeder Mensch organisiert demnach seine Befindlichkeit und seine mentalen und psychischen Zustände seinen Versuchen gemäß, seine eigene „zufallsblinde Prägung“ zu überwinden. Die Neuorganisation der inneren Zustände eines Selbst mag dabei zwar von außen angestoßen sein. Aber sie erfolgt nur gemäß der Immanenz dieses Selbst und ist von äußerer Intentionalität unabhängig. Indessen ist die Argumentation RORTYS in diesem Punkt zirkulär. Selbsterschaffung denkt er einerseits, wie gesagt, als die autonome Leistung des Selbst. Demnach wird die Autonomie dieses Selbst als die Fähigkeit zur selbsttätigen, auf sich selbst gerichteten Kreativität vorausgesetzt. Andererseits aber ist Autonomie oder das individuelle, autonome Selbst erst das Ergebnis des Selbsterschaffungsprozesses. Was also in der Selbsterschaffung erst entstehen soll, das autonome Selbst, soll bereits den Anstoß zu diesem Prozeß geben. Dieses Problem verweist auf ein altes bildungstheoretisches Paradox. Freiheit wird zwar vorausgesetzt, aber als etwas, das noch zu kultivieren ist, als Freiheitsfähigkeit also. Auch wird, z. B. von HUMBOLDT, eine Individualität unterstellt, die einerseits schon vorausgesetzt werden muß, damit andererseits erklärt werden kann, daß sie erst noch werden soll.

HUMBOLDT geht deshalb von dem Gedanken aus, daß der Prozeß der Individualisierung eines freien Ichs in eine interaktive Wechselwirkung mit anderen Per-

2 "The French Revolution had shown that the whole vocabulary of social relations, and the whole spectrum of social institutions, could be replaced almost overnight" (RORTY 1989, S. 3).

sonen eingebunden ist. Die Freiheit braucht einen Anstoß von außen, um sich zu üben. KANTS Formulierung ist für das paradoxe Ausgangsproblem der Pädagogik charakteristisch: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Damit entsteht die Frage, wie die Freiheit denn zu etwas bewegt werden kann. SCHLEIERMACHER pointiert die Antwort auf die paradoxe Frage: Die Freiheit wird durch das Hervorlocken der Selbsttätigkeit kultiviert. Dieses Konzept einer pädagogisch vermittelten Aktivierung des Heranwachsenden macht SCHLEIERMACHER gegen die bloß verhütende Tätigkeit geltend: Denn dabei kann die „Freiheit, die Willenstätigkeit, insofern sie ein Ursprüngliches, Persönliches ist, wenn sie nicht sein soll der Widerschein einer allgemein festgestellten Ordnung, ... nicht gedeihen; sie wird auf diese Weise gestört“ (SCHLEIERMACHER [1826], S. 67f.). Demgegenüber begreift SCHLEIERMACHER „die Hervorbringung eines selbsttätigen Subjekts“ als die „moderne Aufgabe der Erziehung“ (PARMENTIER 1991, S. 125).

Dies sollte nicht technologisch mißverstanden werden. Das selbsttätige Individuum bringt sich selbst hervor – aber diese Hervorbringung ist interaktiv vermittelt. Im Hervorlocken der Selbsttätigkeit wird dem heranwachsenden Individuum somit einerseits Freiheitsfähigkeit unterstellt. Das heißt, es wird ihm unterstellt, daß es prinzipiell dazu fähig ist, sich selbst in verschiedenen, selbstgewählten Hinsichten zu bestimmen. Denn über das Individuum wissen wir, so SCHLEIERMACHER, zunächst nur, daß es „ein Lebendiges“ ist, also jemand, der oder die selbst tätig werden kann. Wie dieses lebendige Wesen ist und was es kann oder nicht, darf der pädagogisch Handelnde diesem nicht zuschreiben. Deshalb sollte das Hervorlocken der Selbsttätigkeit andererseits die auswählende Erprobung der Gegenstände dieser Selbsttätigkeit einschließen. In der pädagogischen Interaktion wird einem heranwachsenden Menschen dabei geholfen, etwas selbst zu üben, was er noch nicht kann, um dadurch jemand zu werden, der er noch nicht ist (BENNER 1987, S. 66ff.). Das erzieherische Hervorlocken der Selbsttätigkeit soll einer Person ermöglichen, sich selbst denkend und handelnd zu erproben. Im Hinblick auf noch unbekannte Fähigkeiten und Erfahrungen kann sie sich, so nimmt SCHLEIERMACHER an, transzendieren und in der Reflexion ein erweitertes Selbstverständnis von sich gewinnen. „Denn denkt man sich den Begriff der Übung in seinem ganzen Umfang, so wird man wohl zugeben, daß sich diese nicht bloß auf das technische Gebiet im engeren Sinne beziehe, sondern daß auch überhaupt die ganze freie Tätigkeit als solche durch die Übung erhöht werde. Auch das Selbstbewußtsein ist seiner Natur nach ein im Zusammenleben sich Entwickelndes, und als solches in die Erscheinung tretend“ (SCHLEIERMACHER [1826], S. 53). Das erzieherisch aufgeforderte Individuum entwirft sich selbst auf einen Zustand hin, in dem es sich noch nicht befindet. Indem es den gedanklichen Entwurf handelnd umsetzt, macht es die Erfahrung von sich selbst als einer Person, die nicht nur etwas entwirft, sondern diesen Entwurf auch verwirklichen kann. In der Reflexion auf ihre eigene Tätigkeit macht sich die Person bewußt, daß sie aufgrund ihres eigenen Konzepts auf eine bestimmte Weise gehandelt hat. Indem sie die Erfahrung ihres Handelns in sich hineinnimmt, erweitert sie sich um das Bewußtsein und Empfinden davon, daß sie selbst etwas tun konnte, was ihr zuvor nicht möglich war. Dieses so neu gewonnene Selbstverständnis drückt sich wiederum im weiteren Handeln aus und kann zu weiterem Denken und Handeln „erregen“, wie SCHLEIERMACHER sagt.

Im Unterschied zur Selbsterschaffungstheorie gehen manche Bildungstheoretiker demnach nicht *derart* von der Spontaneität einer Tätigkeit aus, daß durch diese zugleich spezifische, das Individuum erweiternde Fähigkeiten hervorgebracht würden. Deshalb zeigt DIETRICH BENNER im Anschluß an FICHTE, daß die Fähigkeit zur Hervorbringung vielfältiger Möglichkeiten nur durch die Beachtung des *Prinzips der Aufforderung zur Selbsttätigkeit* auch anerkannt werden kann. Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist mit der Zumutung unvereinbar, daß eine heranwachsende Person nur darum etwas tut, weil der Erzieher dies für wünschenswert hält. Ebenso ist dies unvereinbar mit der Zuschreibung von „eigentlichen“ Interessen im Unterschied zu bloß subjektiven Bedürfnissen und Wünschen der Heranwachsenden. Vielmehr drückt dieses Prinzip die Anerkennung aus, daß die Person ein individuelles Selbst hat, dessen *Qualität* seine *Bildsamkeit* ist. Insofern ist dieses Selbst keine feststehende, naturgegebene Instanz im Individuum. Es hat im Sinn der *perfectibilité* keinen Anteil am Göttlichen oder Ewigen. Vielmehr ist das Selbst etwas Unbestimmtes, Tätiges, das sich durch seine Tätigkeit erst bildet. Die Bildsamkeit eines Selbst kommt immer nur als die Bildsamkeit dieser individuellen Person vor. Bildsamkeit ist so verstanden keine „Kontingenzformel“, also keine der „üblichen Fixierungen dessen, was den Menschen ausmacht“, wie KLAUS PRANGE die systemtheoretische pädagogische Kritik pointiert (PRANGE 1987, S. 203). Indem die bildsame Person zur Selbsttätigkeit aufgefordert wird, wird ihre Fähigkeit, ihre Bereitschaft und ihr Recht zur Mitwirkung an ihren Lernprozessen anerkannt.

Zweitens: die Frage der Moralität. RORTY lehnt eine Differenzierung in Moralität und Nützlichkeit/Klugheit ab. Demgegenüber reflektieren KANT und HERBART darauf, wie dem Individuum zu seiner Selbstbestimmung zur Moralität verholfen werden kann. Das Unterscheidungskriterium im Hinblick auf moralisches und nutzenorientiertes Handeln ist, ob eine Person im Notfall bereit und fähig ist, ihre Interessenverfolgung zu suspendieren. Einen sittlichen Charakter hat eine moralische Person im Sinne KANTS, eine Person, die in sich selbst die Bereitschaft zur Anerkennung des kategorischen Imperativs begründet hat. Der ursprüngliche Akt der moralischen Selbstbestimmung wird dabei als ein der Erziehung und dem Individuum selbst unverfügbares Geschehen verstanden. KANT spricht metaphorisch vom Sprung, von der Explosion zur Moralität. Dieses diskontinuierliche Ereignis in Stufenkonzepten der Moralentwicklung zu beschreiben ist verfehlt. Denn dabei wird die moralische Entscheidung des Heranwachsenden als steuerbar angesehen, z. B. durch dessen logische Verwicklung in moralische Dilemmata. Bleibt demnach der Bildungstheorie auch vor ihrem moralischen Anspruch bloß die „ehrenhafte Kapitulation“ (RORTY, MOLLENHAUER)? Muß die Bildungstheorie sich von dem Anspruch der sittlichen Charakterbildung verabschieden? Bekanntlich soll dieser Zweck HERBART zufolge durch die Maßnahmen der Zucht und mittelbar durch die Reflexionen des erziehenden Unterrichts angestrebt werden. An KANT und HERBART läßt sich zeigen, daß an diesem Zweck festgehalten werden kann. Freilich nur dann, wenn Bildung zur Moralität nicht die Erziehung zur Anerkennung bestimmter vorgegebener Normen und Sitten durch ein Individuum bedeutet. Vielmehr impliziert dies die erzieherische Hilfe zur reflektierenden Urteils- und Handlungsfähigkeit im Hinblick auf unbestimmt-vielfältige Problemsituationen. Denn, wie WOLF-

GANG FISCHER im Anschluß an KANT formulierte: „Sitten ... geben keinen sittlichen Halt, sondern reduzieren die Persönlichkeit Sittengemäßes Leben meint also prinzipiell eine Defizienz des Menschseins, weil es seiner Möglichkeit, sittlich zu sein, im Wege steht“ (FISCHER 1966, S. 34). Die moralische Person verhält sich distanziert gegenüber den vorgegebenen Sitten. Aus ihrer Anerkennung des anderen gewinnt sie das Prinzip, das eine notfalls interessenunabhängige Handlungsweise stabilisieren kann.

Demgegenüber abstrahiert RORTY von der in der Generationendifferenz begründeten Erziehungstatsache. Er vertraut eher auf die Existenz wirklicher Männer und Frauen, die Grausamkeit verabscheuen und die wachsende Solidarität für den anderen empfinden als auf interaktiv geprüfte moralische Prinzipien. Doch sind diese beiden für eine „freundlichere“ Gesellschaft nützlichen Empfindungen und die Anerkennung moralischer Prinzipien keine Gegensätze. Moralische Prinzipien werden dazu gebraucht, um den Empfindungen wie Abscheu vor Grausamkeit oder Solidarität Nachdruck zu verleihen. Die moralischen Gefühle brauchen in der Situation des moralischen Konflikts oder des Dilemmas sowohl Orientierung als auch Stabilisierung (HELLER 1991, S. 108). KANTS Verbot der Instrumentalisierung individueller Personen fungiert hier nach wie vor als Kriterium für mögliche Handlungsmaximen. Trotz dieser Problemverkürzung betont RORTY die Bedeutung der moralischen Gefühle mit Recht. Seine Konzeption einer ästhetischen Sensibilisierung verweist zudem darauf, daß er die Frage der moralischen Gefühle unter einem genetischen Gesichtspunkt erörtert. Die *Genese* der moralischen Gefühle ist meistens gegenüber der Entscheidung zur Moralität vorgängig. Auch moralische Gefühle *bilden sich*. Dies hat ROUSSEAU nachdrücklich deutlich gemacht. Er betrachtet die Fähigkeit zum Mitleid oder eine allgemeine Empathiefähigkeit als Voraussetzung für die Genese differenzierter, Reflexivität einschließender moralischer Empfindungen. So erinnert sich das bildsame Individuum Emile an den eigenen Schmerz und an die Anerkennung seiner selbst als leidenden Wesens durch den Erzieher. Dadurch lernt er, ein leidendes Wesen in seinem Schmerz als sich selbst ähnlich zu empfinden und Mitleid für dieses Wesen aufzubringen. Emiles Empathiefähigkeit ist ihm eigen. Wie DIETER LENZEN im Anschluß an RORTY betont, ist es unmöglich, „eine Allgemeinheit des Moralgefühls zu postulieren. Es ist idiosynkratisch“ (LENZEN 1992, S. 85). Emile ist auf dem Weg dahin, eine individuelle moralische Empfindungsfähigkeit zu entwickeln, die ihn orientiert. Aber, so noch einmal gegen RORTY, moralische Prinzipien bleiben „Krücken“, die nicht ohne weiteres einfach fortgeworfen werden können. Und ohne pädagogische Interaktion lernte Emile nicht, Grausamkeit zu verabscheuen.

Drittens: Bildung zur privaten und öffentlichen Existenz. RORTY scheint über den Verzicht auf Prinzipien hinaus das gute Handeln auf gerechtes Handeln in den öffentlichen Angelegenheiten zu beschränken. So bezieht er das private Handeln auf Selbstverwirklichung, die jenseits von Gut und Böse angesiedelt ist. Hingegen wird das öffentliche Handeln auf Solidarität, Gerechtigkeit und Liberalität bezogen. Indessen sind öffentliche Institutionen auf das Handeln von Menschen angewiesen, die sich selbst zu Solidarität oder zu Aufgaben der Verminderung von Grausamkeit bestimmen. Wie schon HEGEL bemerkte, muß der sittliche Sinn von Institutionen durch das Handeln von Personen verlebendigt

werden. Sonst werden Institutionen zu regelgeleiteten Automaten. Ohne sittliche Praxis sind auch die liberal-demokratischen Institutionen der zivilen Gesellschaft nicht lange reproduzierbar. Solidarität und Freundlichkeit werden dann als gefühlsmäßige Haltungen gebraucht, die zum jeweils individuellen Konzept der Selbsterschaffung gehören. Das ist das eine Argument, das ich gegen RORTYS Dichotomie des Privaten und des Öffentlichen einwenden möchte. Darüber hinaus sehe ich ein weiteres Problem. Es gibt auch in unseren privatesten Beziehungen Regeln und Tabus, deren Befolgung oder Verletzung Fragen von moralischer Qualität sein können. Und RORTY glaubt natürlich nicht, daß wir sehr enge Freundschaftsbeziehungen oder Liebesbeziehungen unter den Begriff des Öffentlichen subsumieren können, bei dem Fragen des Allgemeinen angesprochen werden, bloß, weil solche Beziehungen über das eigene Ich hinausgreifen. Insofern ist die Trennung des Privaten von moralischen Fragen unzulässig. Und umgekehrt ist die Abtrennung des Öffentlichen von Fragen der Selbsterschaffung problematisch. So muß Selbsterschaffung nicht eine rein private Angelegenheit bleiben. Um RORTYS Beispiel aufzugreifen: PROUST erschafft sich selbst in „*A la recherche du temps perdu*“ als Schriftsteller. Das ist in der Tat seine Sache. Aber wenn BONAPARTE für sich das Konzept des Soldaten des Schicksals kreiert, dann ist das zwar Selbsterschaffung – und auch originell –, aber nicht privat (HELLER 1991, S. 109f.). Denn in dieses Konzept sind etliche Menschen handelnd und leidend integriert. Selbsterschaffung kann, so scheint mir, überall stattfinden, in Hinsicht auf den privaten wie den öffentlichen Bereich, und sie kann stets sowohl kreativ wie destruktiv sein. Ob sie das eine oder das andere ist, hängt auch von der vorgängigen Selbstentscheidung des Individuums zur Moralität ab.

Für HERBART ist in das Konzept der Bildung als Selbstbildung *ebendies* integriert: Eine sich bildende Person entscheidet auch selbst darüber, wann sie in privaten *oder* öffentlichen Bereichen moralisch gefordert ist und wo im privaten *oder* öffentlichen Bereich die Grenzen der freien, kreativen Tätigkeit sind. Deshalb gibt es für ihn keine Prädetermination der Moral als öffentlich oder der Kreativität als privat. *Was* die Person tun soll und *wann* sie etwas Bestimmtes tun soll und *in welcher Sphäre*, privat oder öffentlich, *welche Ansatzpunkte* der „Selbsterschaffung“ gegeben sind – all das ist der sich bildenden Person nicht vorgegeben, sondern steht für sie zur *Beurteilung* an. Deshalb ist jeder Bildungsprozeß HERBART zufolge wesentlich auf die Bildung der Urteilskraft gerichtet. Urteilsfähigkeit ist als reflektierende Urteilskraft die Voraussetzung für die sich bildende Person, ihr Leben auf individuelle Weise zu führen sowie den gesellschaftlichen Rahmen ihrer Existenz bestimmten Prinzipien gemäß zu kritisieren.

Viertens: universelle Begründungsmuster. Der Glaube an die Vernunft ist RORTY so suspekt wie das Vertrauen auf die Philosophie als Schöpfung des vernünftigen Denkens. Ebenso suspekt wären ihm wohl bildungstheoretische Argumentationen. Doch ebensowenig wie die Rede von der Vernunft gleichbedeutend mit dem Glauben an eine Vernunftnatur ist, ebensowenig bedeutet der Rekurs auf philosophische oder bildungstheoretische Argumentationen soviel wie: auf traditionell metaphysische Wahrheiten vertrauen. Universalien sind nicht notwendigerweise die Abkömmlinge traditionell metaphysischen Denkens. Statt

angeblich ewige Universalia zu entdecken, können wir gewisse Universalia *als geltende postulieren*. Wir können für diese Ideen in dem Wissen darum argumentieren, daß solche Universalia historisch kontingent sind. Mit der Aufklärung und den Revolutionen des 18. Jahrhunderts wurde die Auffassung politisch allgemein, daß *alle* Menschen frei geboren sind. Spätestens seit ROUSSEAU geht damit das bildungstheoretische Postulat einher, daß auch die Freiheit der Kinder vom Erzieher und der erwachsenen Generation anzuerkennen ist. Für diese Auffassung beanspruchen ihre Erfinder, daß sie universell gelte. Und für ihre Erfinder und für alle diejenigen, die in deren Tradition stehen, gilt tatsächlich: *Alle* Menschen sind frei geboren. Dies ist für diejenigen, die dies glauben und die dafür argumentieren, eine Tatsache, die für alle Menschen wahr ist. Diese Wahrheit gibt es so lange, wie Menschen an sie glauben. Und so lange gibt es Freiheit in pädagogischer und politischer Hinsicht als anerkannte Universalie. Es tut der Universalität dieser Idee keinen Abbruch, daß sie historisch entstanden ist, daß sie ebenso gut auch nicht hätte entstehen können und daß die Beschreibung wieder verschwinden kann.

In seiner „Pädagogischen Ethik“ betont JÜRGEN OELKERS, daß sich Erziehungsansprüche, auch solche, die auf die moralische Bildung gerichtet sind, nicht „letztbegründen“ lassen. Denn sie können nicht von einem „Gottesstandpunkt“ aus gerechtfertigt werden (OELKERS 1992, S. 198). Aber solche Ansprüche werden doch in der öffentlichen (auch innerpädagogisch oder innerinstitutionell-öffentlichen) Diskussion, die immer neu anhebt, fortgeschrieben. Die Diskussionssteilnehmer können somit Gründe für die Akzeptanz eines Anspruchs formulieren, z.B. des Anspruchs, daß in allen moralpädagogischen Erwägungen die Freiheit der Kinder mit zu berücksichtigen ist.

III. Individuelle Welten und das Problem der doppelten Kontingenz

Was macht RORTY für die Erziehungswissenschaften interessant? Seine Rezeption hat, denke ich, mit den Schwierigkeiten zu tun, die manche Pädagogen mit einem Einheitskonzept des Ichs haben. So konstruiert OELKERS in seinen kulturpädagogisch akzentuierten Schriften einen Gegensatz, der sich mit RORTYS Dichotomie privater Selbsterschaffung und öffentlicher Gerechtigkeit parallelisieren läßt, auch wenn er damit nicht identisch ist (OELKERS 1991, S. 12 ff.). OELKERS stellt eine Dichotomie zwischen ästhetischer und politischer Moderne fest. Die politische Moderne steht, grob gesagt, für das Projekt der Aufklärung. In dieses Projekt ist die Vorstellung der individuellen moralisch-praktischen Selbstbestimmung integriert: Das politische Projekt braucht OELKERS zufolge die moralische Person als sein Substrat. Demgegenüber steht die ästhetische Moderne für das hochgradig Individuelle, auf das Spüren der eigenen Subjektivität Bezogene. Die Pädagogik, so OELKERS, habe stets an das Projekt der moralisch-praktischen und politischen Moderne angeknüpft und die Fragen der differenten (ästhetischen) Subjektivität ausgeklammert. Wie MOLLENHAUER (1990, S. 488 f.) betont auch OELKERS die Bedeutsamkeit der Erfahrung von Diskontinuität, Einsamkeit und Ich-Bezogenheit des ästhetischen Subjekts. Dieses sich als different verstehende Ich weiß sich sozial nicht verortet. Insofern ist für dieses Ich das Bewußtsein sozialer Kontingenz charakteristisch, das RORTY zufolge das Ich

der Selbsterschaffung auszeichnet. Im Projekt der politischen Moderne, wie OELKERS und MOLLENHAUER es verstehen, wird das Problem der sozialen Kontingenzen des differenten Ichs demgegenüber ausgeklammert. Dies hänge wiederum mit der Verpflichtung auf das Projekt des Gattungsfortschritts zusammen. Durch diese Orientierung auf ein umgreifendes geschichtsteleologisches Allgemeines besteht zudem die Gefahr, daß auch das Bewußtsein universaler Kontingenzen aus dem pädagogischen Blickfeld gedrängt wird.

Indessen bleibt die Kritik an der Vereinseitigung des pädagogischen Denkens mitunter selbst einseitig. Das soll eine abschließende Erinnerung an HERBARTS Bildungskonzeption der ästhetischen Darstellung der Welt zeigen. Ich interpretiere HERBARTS frühen Entwurf so, daß in ihm beide Ansprüche der Moderne, der praktische und der ästhetische, enthalten sind. Damit entwirft HERBART zugleich eine Konzeption, wie das Individuum die Erfahrung sozialer Kontingenzen bewältigen kann. Das bildsame Individuum, dem kein gesellschaftlicher Ort in der Welt vorgegeben ist, *soll seine eigene Welt haben*. Darüber, wie dies gelingen kann, gibt das erzieherische Programm der ästhetischen Darstellung der Welt Aufschluß. Die Welt ist zunächst „eine Welt“, die „der Knabe vor sich finden, beurteilen und zu behandeln sich üben werde“ (HERBART [1804], S. 267). Für die Frage nach dem Ort „des Knaben“ in der Welt zählt dieser Erfahrungs- und Umgangskreis aber zu den „äußere[n] Gegenstände[n]“, die „uns zufällig sind“ (HERBART [1804], S. 268). Wie HEGEL geht HERBART davon aus, daß der Zufall der Geburt in der Moderne aufgehoben ist. Er determiniert den Heranwachsenden nicht. Die Erziehung „*muß* den engen Kreis verlassen: sie zeigt die tadelnswürdigste Schwäche, wenn sie das Kind ... auf das Nächste beschränken will“, in dem es sich zufällig vorfindet (HERBART [1804], S. 269; vgl. MUSOLFF 1994, S. 105 f.). Vielmehr soll die Welt, die ein Kind „zufällig“ vorfindet, in der ästhetischen Darstellung erweitert werden. „Eine solche Darstellung“ ist eine „der ganzen bekannten Welt und aller bekannten Zeiten“ (HERBART [1804], S. 268). Sie wird, wie HERBART sagt, in den Werken der Historiker, vor allem in den Werken der Kunst faßbar.

Die Welt des modernen Individuums ist räumlich und zeitlich entgrenzt: Sie umfaßt das Neben- und Nacheinander historisch verstandener, differenter Kulturen. Die gegenwärtige Welt des Kindes wird zum Ausgangspunkt für einen nicht abschließbaren Weg, auf dem es sich selbst zunehmend in der Welt verortet, indem es durch andere Welten hindurchgeht. Die erzieherische Aufforderung dazu, sich auf diesen Weg zu begeben, ist die Aufforderung zu den Akten der Vertiefung und der Besinnung. In diesen Akten bildet das Individuum seinen Gedankenkreis. Der Gedankenkreis ist die subjektive Form, in der sich das Individuum auf die anderen Welten bezieht. Dadurch bildet es zugleich seine eigene Welt. Diese ist uneinholbar individuell. „[D]ie Welt“, so HERBART 1807, und „jeder ihrer Teile, den wir zu kennen meinen, [wird] eben in dieser Erkenntnis, dieser Erforschung oder diesem Gegebensein von uns selbst vorgestellt“ (HERBART [1807], S. 304). Ist dieser Vorstellungskreis deshalb „nicht ... ganz und gar, so wie wir ihn in Raum und Zeit ... besitzen, als *aus uns* hervorgehend zu betrachten“? Dann aber können wir „nie aus diesem allumfassenden Vorstellungskreis heraus“ (HERBART [1807], S. 304). Jedes Individuum hat mit seinem eigenen Vorstellungskreis seine eigene Beziehung zur Welt. Und es hat zugleich seine eigene Welt von Bedeutungen, die den Welten der anderen gegenüber-

steht. Wenn aber die individuellen Beziehungen zur Welt sich im je eigenen, subjektiven Gedankenkreis realisieren, ist die Welt zu einem vielperspektivischen Universum geworden, das aus vielen differenten individuellen Welten gebildet wird. Für ein modernes Individuum ist daher auch keine einheitliche räumliche Welt und keine einheitliche Geschichte vorgegeben, in die es sich in seinem Denken und Handeln einfädeln könnte. Den „Sinn“ seiner Welt gewinnt es vielmehr einerseits aus den Vertiefungen in und Besinnungen auf die anderen Welten, vor allem der Kunst, die es nicht anders als auf seine individuelle Weise versteht. Andererseits gewinnt es „Sinn“ aus den über das Nützliche hinausgehenden Handlungen, zu denen es im Rahmen des bereits gebildeten Gedankenkreises fähig ist. Es ist klar, daß diese Handlungen in intersubjektive Verstehensprozesse der Individuen eingewoben sind. Wenn seine Welt für ein Individuum im Rahmen einer selbstgewählten Lebensführung Sinn macht, hat es jenseits eines vorgegebenen sozialen Telos das „Zufällige“ der gesellschaftlichen Gegebenheiten für sich überwunden. Wann eine Person ihre Sorge um ihre Subjektivität hinter moralisch-praktische oder öffentliche Ansprüche zurückstellen sollte, muß sie dann selbst beurteilen. In HERBARTS Theorie des individuellen Gedankenkreises wird das existentielle Moment der Selbstverortung in der Welt durch eine individuell sinnvolle Lebensführung betont. Die Person wählt sich zu dieser Lebensführung existentiell in der „allgemeinen Wahl“ (HERBART [1806], S. 96).

Mit der existentiellen Wahl ihrer selbst als einer moralisch-praktischen *und* als einer individuell differenten Person kann eine Person ihre soziale Kontingenz bewältigen. Eine solche Bewältigung der gesellschaftlichen Kontingenz unter dem Primat der Praxis heißt nicht, daß die Frage nach dem Telos der Welt oder der Geschichte geklärt wäre. Eher bedeutet dies – im Sinne RORTYS – den Verzicht darauf, die Fragen einer individuell sinnvollen Lebensführung von der Beantwortung jener Frage nach dem letzten Telos abhängig zu machen. Zwar sind die spekulativen Fragen nach dem Sinn des Ganzen unauflösbar mit der Natur der menschlichen Vernunft verbunden. Aber indem eine Person sich selbst unabhängig von der theoretischen Ungelöstheit der Vernunftantinomien existentiell wählt, setzt sie die Bedeutsamkeit der Entscheidung zu einer individuellen, sinnvollen Lebensführung gegen die Wichtigkeit der Frage nach dem vernünftigen Telos von Welt und Geschichte als ganzer. Universale Kontingenz wird dadurch zwar ebensowenig aufgehoben wie das theoretische Vernunftinteresse, aber auch sie kann so ausgehalten werden. Wie ich an HERBART gezeigt habe, ist es nicht die Aufgabe des erziehenden Unterrichts, die Heranwachsenden in die eine, als Ordnung gewußte Welt einzuführen. Die Transzendierung des kontingenten Erfahrungs- und Umgangshorizonts bedeutet vielmehr die Generierung individueller Welten. Die Getrenntheit und Individualität dieser Welten soll nicht überwunden werden. Vielmehr soll der erziehende Unterricht gerade die Aufforderung zur Hervorbringung und Selbstverständigung über das je Eigene leisten. HERBARTS bildungstheoretische Perspektive ist somit pluralistisch und hermeneutisch. Er plädiert für die Bildung einer Vielfalt des Individuellen und das wechselseitige, deutende Verstehen dieses Individuellen. An die Stelle eines umgreifenden, teleologisch gesicherten Ganzen tritt beim frühen HERBART die Vorstellung eines hermeneutischen Universums je eigener, „selbst erschaffener“ Welten. In seinem theoretischen Vorschlag ist somit bereits der

Spannungsbogen eröffnet, in dem auch RORTYS Frage nach der Selbsterschaffung erscheint: Für HERBART ist mit der Erfahrung der Kontingenz die moderne pädagogische Aufgabe gestellt, das Werden von Individualität zu ermöglichen. Dies ist insbesondere über den Unterricht vermittelt. Dieser Unterricht regt zu Bildungsprozessen an, die mehr und anderes sind als autopoiesis. Und er führt über sozialisatorische Zufälligkeiten hinaus, die dann auch nicht als „prägend“ unterstellt werden dürfen.

Literatur

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- FISCHER, W.: Was ist Erziehung? Zur Abgrenzung und Bestimmung des Erziehungsbegriffs in der Pädagogik. München 1966.
- HELLER, A.: The Ironies Beyond Philosophy: On Richard Rorty's Contingency, Irony, and Solidarity. In: Thesis Eleven (1991), Nr. 28, S. 105–112.
- HERBART, J.F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Sämtliche Werke. Bd. 1. In chronologischer Reihenfolge hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Aalen 1964 (Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887).
- HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Sämtliche Werke. Bd. 2. In chronologischer Reihenfolge hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Aalen 1964.
- HERBART, J.F.: Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie (1807). In: Sämtliche Werke. Bd. 2. In chronologischer Reihenfolge hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Aalen 1964.
- HEYTING, F.: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 279–298.
- LENZEN, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Hrsg. v. D. BENNER/D. LENZEN/H.-U. OTTO. Weinheim/Basel 1992, S. 75–91. (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- MEYER-DRAWE, K.: Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. In: Bildung und Erziehung 46 (1993), S. 195–205.
- MOLLENHAUER, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 481–494.
- MUSOLFE, H.-U.: Zum Paradox der Zeitlosigkeit der Form in der Ästhetik und Pädagogik. In: H. KOCH/W. MAROTZKI/H. PEUKERT (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, S. 95–108.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992.
- PARMENTIER, M.: Selbsttätigkeit, Pädagogischer Takt und relative Autonomie. Die Modernität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991), S. 121–135.
- PRANGE, K.: Reduktion und Respezifikation – der systemtheoretische Beitrag zu einer Anthropologie des Lernens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 202–215.
- RORTY, R.: Contingency, irony, and solidarity. Cambridge 1989.
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a. M. 1991.
- RORTY, R.: Philosophy and the Mirror of Nature. Princeton (N.J.) 1980.
- RORTY, R.: Solidarität oder Objektivität. Drei philosophische Essays. Stuttgart 1988.
- SCHLEIERMACHER, F.D.: Pädagogische Schriften. Bd. 1: Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957.

Abstract

In the educational debate, R. RORTY's theory of self-creation is discussed above all from the perspective of the emergence of a contingent, different individuality. Despite the common concept of contingency, there still exist incompatibilities between the concept of educability (*Bildsamkeit*) and the concept of self-creation. The reading of RORTY by educational science is connected with the critique of identity conceptions, in opposition to which the experience of contingency is asserted. However, educational-theoretical approaches to the problem of contingency do exist, as illustrated by HERBART's early work.

Anschrift der Autorin

PD Dr. Stephanie Hellekamps, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Sitz Geschwister-Scholl-Str. 6